

Formación profesional: tensiones y dinámicas sociales¹

José Saturnino Martínez García

Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna
josamaga@ull.es

Resumen: La proporción de titulados en formación profesional se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas en España, y con la crisis económica, ha aumentado también la proporción de estudiantes, debido a que el paro ha bajado el coste de oportunidad para estudiar. El aumento de los titulados en formación profesional no ha supuesto su devaluación, ni en términos de competencias ni en términos de tasa de empleo en relación con el resto de los niveles educativos. La formación profesional se ha ido reformando continuamente en los últimos años. Esto obedece a que su institucionalización es el resultado de distintas tensiones sociales inestables. Las principales tensiones son las siguientes: si la formación debe realizarse en centros educativos u otros lugares, como las empresas; si debe planificarse según la demanda del alumnado o la oferta de las empresas; si debe tener más peso la formación reglada o la no reglada en torno a la selección del alumnado; y por último, cómo se puede mejorar el prestigio de un nivel educativo que prepara para profesiones de menor prestigio social que la universidad. Estas tensiones llevan a pensar que los equilibrios institucionales en torno a la formación profesional están condenados a ser precarios, y variarán conforme los distintos agentes sociales implicados tiendan hacia uno u otro polo.

Palabras clave: formación profesional; prestigio social; empleo; educación; política educativa.

¹ Este artículo se ha desarrollado en el contexto de la red INCASI, con fondos de Horizon 2020 de la Unión Europea (Marie Skłodowska-Curie GA, n.º 691004), y ha sido coordinado por el Dr. Pedro López-Roldán. La agencia no se hace responsable de las opiniones aquí expresadas.

Abstract: The proportion of graduates in FP has increased considerably in recent decades in Spain, and the economic crisis has increased the proportion of students, because unemployment has lowered the opportunity cost of studying. Increased Vocational Training (VT) graduates have not led to its devaluation, or in terms of skills or employment rate in relation to other educational levels. The VT has been in continuous reforms in recent decades. This is because institutionalization is the result of various unstable social cleavages. The main cleavages are as follows: if the training should be done in schools or other establishments; if you must have more weight formal education or non-formal education; about the selection of students, and finally, how to enhance the prestige of an education that prepares for professions less social prestige university. These cleavages lead to believe that the institutional balance around the VT are doomed to be unstable, and will vary according the diverse social actors involved tend toward either pole.

Keywords: vocational training; social prestige; employment; education; educational policy.

1. Introducción

El siguiente artículo se propone recoger las tensiones y dinámicas sociales existentes en torno a la formación profesional (FP) que contribuyen a explicar su institucionalización en España, así como su reciente evolución. Para ello, se empezará mostrando la evolución del nivel educativo de la población española en las últimas décadas, así como los paradójicos efectos de la crisis sobre la demanda de educación. Después, para entender las lógicas sociales en torno a la FP, conviene plantear que su institucionalización es el resultado del equilibrio entre distintas tensiones sociales. Estas tensiones, que se desarrollarán, son las siguientes:

- Estudiantes contra aprendices. ¿Debe impartirse en instituciones educativas o en centros de trabajo?
- Educación reglada o no. ¿Debe la Administración certificar las competencias profesionales o debe dejarse que el mercado, por sus propios medios, las certifique?
- Alumnado seleccionado o no. ¿Debe poder acceder todo tipo de alumnado o debe seleccionarse académicamente, mediante títulos educativos o exámenes de ingreso?
- Prestigio profesional. ¿Cómo mejorar el prestigio de un nivel educativo que prepara para ocupaciones con menos prestigio que la universidad?

2. Más y mejor FP

En las últimas cuatro décadas la mejora del nivel educativo de la población residente en España ha sido muy intensa, como se aprecia en la tabla 1. El nivel de población que no llegaba a la secundaria de primer nivel —bachillerato elemental, educación general básica (EGB) o educación secundaria obligatoria (ESO), según la época— casi alcanzaba el 90 % en 1977, mientras que en la actualidad está en el 12,3 % para la población adulta entre 25 y 64 años de edad, un grupo etario en el que casi toda la población ha llegado a su nivel de estudios más alto, y en el que se tiene disponibilidad para incorporarse al mercado de trabajo. Es lo que algunos autores denominan el *vuelco educativo* (Garrido, 2012), pues en un periodo históricamente breve ha habido un cambio tan sustancial en la cualificación de la población española que la coloca entre los primeros países del mundo con un cambio tan intenso (Martínez García, 2008).

En el caso de la FP, su implantación era escasa antes de la aplicación de la Ley General de Educación (LGE) —teniendo en cuenta que esta ley se aplica a los nacidos a partir de 1960, los titulados bajo este sistema se empiezan a observar a

partir de la mitad de los ochenta—. Realmente, lo que sucede es que parte de las titulaciones profesionalizantes previas, como los peritos, pasan a ser asimiladas por estudios universitarios de primer ciclo, es decir, diplomaturas. Las titulaciones de oficialía industrial y maestría industrial tuvieron escasa incidencia (Cabrera Rodríguez, 1997). En 2015, entre los dos niveles de FP había casi una de cada cinco personas —10,9 % en ciclos superiores de FP (CSFP) y un 8,8 % en ciclos medios de FP (CMFP)—. En el contexto internacional, España estaba por encima del promedio internacional en educación superior (universidad y CSFP) y en educación secundaria o inferior (no pasa de la ESO), y en menor proporción, en secundaria superior (bachillerato y CMFP) (OCDE, 2016). Esto, posiblemente, se explica debido a que, como se verá, se exigía el título de ESO para entrar en el CMFP, y de este ciclo no podía pasarse directamente al CSFP, por lo que era un nivel educativo poco atractivo en su diseño, ya que era de difícil acceso y no tenía posibilidades de promoción directa.

Tabla 1. Evolución del nivel educativo de la población adulta (de 25 a 64 años de edad) residente en España entre 1977 y 2015.

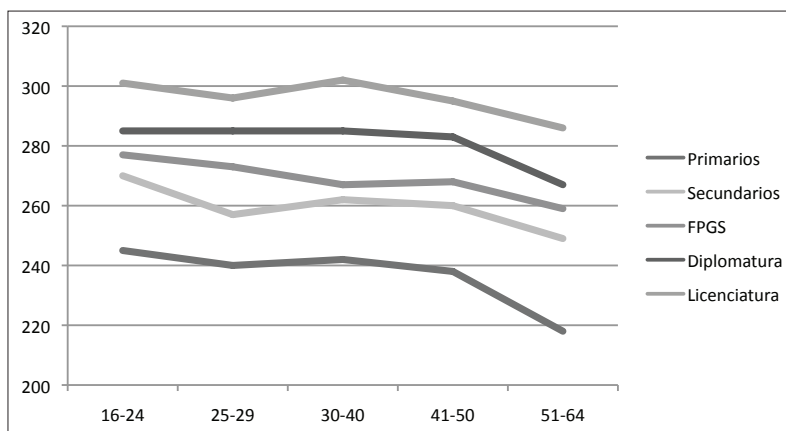
		Año								
		1977	1982	1988	1993	1998	2003	2007	2013	2015
Nivel de estudios terminado	Primarios o sin estudios	87,0	83,2	72,0	60,9	46,5	30,8	22,6	15,6	12,3
	ESO, EGB, bachillerato elemental	4,4	6,2	10,8	15,7	20,5	26,9	27,0	29,3	30,5
	CMFP, FP I y oficialía industrial	n.d.	n.d.	1,3	3,0	4,3	6,1	7,6	8,7	8,8
	Bachillerato	3,6	3,9	5,8	6,7	9,0	11,4	14,0	13,2	13,5
	CSFP, FP II y maestría industrial	0,7	1,0	1,6	3,4	5,5	7,2	8,8	10,2	10,9
	Universitarios	4,4	5,7	8,4	10,2	14,2	17,5	20,0	22,9	24,0
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a través de los microdatos de la encuesta de población activa (EPA) (Instituto Nacional de Estadística, INE).

Podría suceder que esta intensa expansión educativa fuese acompañada de una devaluación de los títulos educativos en general, pero no parece el caso. En el gráfico 1 se aprecia la evolución de las competencias en lectura por titulación para distintos grupos de edad. Los datos son de corte transversal (OCDE, 2014), por lo que deben ser interpretados con cautela, ya que no está claro que los más mayores de hoy tuviesen las mismas competencias cuando eran más jóvenes. Por ejemplo, el grupo de edad de entre 51 y 64 años presenta un menor nivel de

competencias, que puede deberse al deterioro de la inteligencia fluida con la edad (Desjardins y Warnke, 2012). A excepción de este grupo de edad, cabe destacar la constancia de las competencias asociadas a cada nivel educativo. Una constancia más llamativa si se tienen en cuenta los profundos cambios sociales y de legislación educativa experimentados durante ese periodo. Esto apunta a que la vida en las aulas permanece bastante estable, fuera del alcance de las transformaciones sociales y de los cambios legislativos cuyo objeto deliberado es cambiarla (Bolívar, 2015).

Gráfico 1. Evolución del nivel de competencias en lectura según edad y nivel de estudios.



Fuente: Martínez García (2015), con datos de la evaluación de competencias de adultos (PIAAC) (OCDE, 2012).

Otra aproximación a la devaluación de los títulos educativos es observar qué sucede en el mercado de trabajo. En la tabla 2 se aprecia la evolución de la tasa de empleo, es decir, la proporción de ocupados sobre el total de la población. Como señala Garrido (2016), este indicador permite que se capte de forma más ajustada la evolución del mercado de trabajo, pues la tasa de paro es ambigua, ya que depende de la voluntad de querer trabajar, lo que deja más espacio para la subjetividad que el hecho de estar realmente trabajando. Se aprecia que las tasas de empleo de las personas tituladas en FP son mayores que las de las personas con un nivel de estudios menor. En el caso de la FP de nivel más alto, la tasa ha descendido a lo largo del tiempo, aunque se mantiene mayor que la de bachillerato y cercana a la universitaria, y es una variación que podría explicarse, en parte, por su feminización (Martínez García y Merino, 2011), ya que la tasa de empleo de las mujeres es más baja. Debe destacarse que la tasa de empleo de quienes

no pasan de los estudios primarios está en 2015 en los niveles más bajos, y su caída ha sido más intensa que la del resto de niveles educativos. En esta crisis, la falta de estudios se penaliza más que en las anteriores. Como señalan Garrido y Gutiérrez (2016), hay un desplazamiento en el tiempo, de forma que cuanto más aumenta el nivel educativo de la población, en peor situación laboral se quedan las personas con menor cualificación.

Tabla 2. Evolución de la tasa de empleo por nivel educativo de la población (de 25 a 64 años de edad) residente en España entre 1977 y 2015.

		Año								
		1977	1982	1988	1993	1998	2003	2007	2013	2015
Nivel de estudios terminado	Primarios o sin estudios	54,3	49,1	46,2	43,3	43,7	48,1	49,4	35,8	37,0
	ESO o EGB	66,8	62,0	61,1	58,9	60,2	66,3	69,8	55,0	57,7
	CMFP, FP I y oficialía industrial	n.d.	n.d.	69,8	65,8	65,2	72,6	76,8	63,5	68,4
	Bachillerato	71,0	70,5	67,2	69,7	69,3	72,7	77,0	64,3	68,4
	CSFP, FP II y maestría industrial	93,5	87,1	83,2	75,3	75,6	80,8	83,1	72,5	75,6
	Universitarios	84,0	80,3	77,5	78,8	79,2	82,6	85,8	78,7	80,7
	Total	57,0	52,8	52,6	52,9	57,1	65,7	71,1	61,2	65,0

Fuente: Elaboración propia a través de los microdatos de la EPA (INE).

3. Las paradojas de la crisis

La crisis iniciada en 2008 plantea la paradoja de que cuantos más recortes haya en educación, menos fracaso escolar (Martínez García, 2016a) y un aumento en la matriculación en otros niveles educativos habrá. En la tabla 3 se observa el incremento de las tasas netas de población entre 18 y 23 años que cursa o ha finalizado sus estudios de CMFP, CSFP o universidad. El CMFP ha experimentado una subida desde 2005 del 7,4 %, que se ha afianzado con la crisis hasta llegar al 9,9 % en 2015, mientras que el CSFP se ha mantenido estable, en torno al 10 %, hasta la crisis, cuando llegó a alcanzar el 12,2 % en 2015. Son incrementos suaves en términos absolutos en el límite de la significación estadística, pero en términos relativos suponen subidas de más del 20 %, o dicho de otra forma, donde antes entraban 1 000 estudiantes, ahora deben entrar unos 1 200, lo que puede suponer una importante sobrecarga para el sistema educativo, que en pocos años deberá hacer frente a un aumento importante de la demanda educativa no prevista, aunque, en parte, se verá aliviado por la disminución del número de jóvenes. Y eso que se ha dejado fuera a la población más mayor que puede haber

vuelto a las aulas. En el caso de la universidad, el aumento de la tasa neta de matriculados contrasta con la reducción del número de estudiantes, que ha pasado de 1 425 018 a 1 373 300 entre el curso 2010-2011 y el curso 2014-2015; una contradicción aparente, pues se debe a la importante disminución del número de jóvenes en España, debido a la reducción brusca de la tasa de natalidad de hace dos décadas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Por otro lado, también conviene considerar en qué medida personas que ya han logrado una titulación superior vuelven a las aulas, como se muestra en la tabla 4. Hay un gran desequilibrio entre los titulados universitarios que entran en CSFP y viceversa. En el primer caso, el porcentaje es casi anecdótico, aunque es cierto que se ha duplicado durante esta década, pero para pasar del 0,5 al 1,2 %. Eso no quiere decir que su presencia no pueda llegar a ser notoria en algunas ramas y centros, pues si se tiene en cuenta que las tasas de acceso están en el 12,2 %, como se verá en la tabla 4, ese 1,2 % podría hacerse notar. Es mucho mayor el porcentaje de jóvenes con CSFP que entran en la universidad, incluso parte del profesorado presenta esta opción como una forma de entrar en la universidad sin tener que aprobar la prueba de acceso a la universidad (Merino, 2003). Por un lado, la universidad cualifica para empleos de mayor estatus social que los CSFP y, por otro lado, comenzar un CSFP implica volver al instituto, lo que supone un paso atrás en términos biográficos. El incremento de la tasa neta de matriculación en los últimos años en la universidad podría explicarse en buena medida por el aumento de los titulados en CSFP que acceden a la universidad ante las malas expectativas laborales.

Tabla 3. Evolución de las tasas netas de la población de entre 18 y 23 años que cursa o ha finalizado estudios de ciclo medio y ciclo superior de FP, o universitarios.

	Año										
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
CMFP	7,4	8,5	8,7	8,5	9,0	9,4	9,8	9,9	10,2	9,5	9,9
CSFP	9,6	9,9	9,9	10,4	9,8	10,7	11,3	12,0	12,2	12,3	12,2
Universidad	29,0	28,5	28,4	28,1	27,8	28,8	30,6	32,3	33,0	33,7	35,6

Fuente: Elaboración propia a través de los microdatos de la EPA (INE).

**Tabla 4. Personas de entre 20 y 30 años
con un título superior que cursan otros estudios.**

	Año										
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Universitarios que cursan CSFP	0,6	0,4	0,6	0,6	0,4	0,5	0,8	0,7	0,9	1,4	1,2
Titulados en CSFP que cursan estudios universitarios	7,3	8,0	7,9	9,9	10,4	11,3	13	16,6	18,3	19,0	16,7

Fuente: Elaboración propia a través de los microdatos de la EPA (INE).

Para explicar la paradoja de que cuantos más recortes educativos hay, más se llenan las aulas, debe tenerse en cuenta el efecto renta y el efecto sustitución, fundamentales para entender los efectos de la crisis sobre la demanda de educación (Dellas y Sakellaris, 2003). En cuanto al efecto renta, dado que la renta per cápita ha disminuido —la mayor pérdida desde la Guerra Civil (Martínez García, 2013)—, las familias disponen de menos renta para dedicarla a la educación, y por tanto, cabe esperar peores resultados educativos. No obstante, hay un efecto de sustitución: cuanto más paro hay, más barato es estudiar en términos de oportunidad. Esto se debe a que el aumento del paro, especialmente del paro juvenil, implica la disminución del coste de oportunidad para estudiar. Si no hay trabajo, el sistema educativo es más atractivo, sobre todo si se tiene en cuenta, como se ha visto en la tabla 2, que la tasa de empleo de las personas con menos nivel educativo es la que más ha disminuido con la crisis. Dicho de otra forma, nunca había sido tan atractivo estudiar como en esta crisis. A estos dos efectos cabe añadirles otro, que podría llamarse *efecto tijera*, debido a los recortes de la inversión pública en educación. Cuantos menos recursos haya en la atención a la diversidad, en la promoción de la innovación educativa, en la dotación de materiales a los centros educativos, etc., cabe esperar peores resultados.

Hacen falta estudios más detallados, pero, de momento, los datos apuntan a que el efecto renta es limitado, especialmente en el caso de la FP, donde el coste de la tasa de matriculación es bajo. Incluso en la universidad, donde el encarecimiento real de la matrícula ha sido del 30 % (Martínez García, 2016b), el efecto real sobre el presupuesto familiar ha sido limitado. Este 30 % es un aumento considerable en términos relativos, pero en términos absolutos, supone un promedio de unos 300 €, es decir, menos de 30 € al mes por familia. No es despreciable, pero es una cifra que con esfuerzo puede ahorrarse ante la frustración que supone que los hijos dejen de estudiar. Sin embargo, además, a pesar de la pérdida de renta de las familias, se observa que se invierte más dinero en educación (tabla 5). Du-

rante la crisis ha quedado claro que las familias sí saben que la educación es una inversión, no un gasto.

**Tabla 5. Gasto medio de las familias
en euros corrientes y constantes en 2014.**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
€ corrientes	155	162	167	162	175	180	194	212	219
€ constantes	180	184	181	177	189	187	198	213	219

Fuente: Elaboración propia a través de los datos de las encuestas de presupuestos familiares (INE).

El efecto sustitución ha sido considerable, pues el paro juvenil ha llegado a estar en torno al 50 %. No debe confundirse con que la mitad de los jóvenes estén parados, pues la tasa de paro no computa a los que están estudiando, y en las estadísticas oficiales del mercado de trabajo se considera joven a quien tiene entre 16 y 24 años. Además, entre los jóvenes hay más diferencias en las tasas de paro por el nivel educativo que en las crisis anteriores (Martínez García, 2015).

Por último, queda el efecto tijera. Los recortes generales a todos los empleados públicos desde 2010 han supuesto bajadas salariales al profesorado, el aumento de las ratio alumnado-profesorado y la modificación de las reglas de sustituciones (RDL 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo), y además, se han suprimido programas como el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y el Programa de Acompañamiento, cuya implantación generalizada se extendió desde el curso 2005-2006 hasta el 2011-2012², hasta incluir a más de 1 000 centros en toda España. Asimismo, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha modificado los planes de apoyo al alumnado al sustituir los antiguos programas de diversificación curricular establecidos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) por los programas de mejora del rendimiento y del aprendizaje, de tal forma que la ESO deja de ser comprensiva (Tarabini y Montes, 2015) y se retira el apoyo educativo en cuarto de la ESO, pues se supone que el alumnado más rezagado irá a la formación profesional básica (FPB).

Podría suceder que estos recortes y cambios legislativos tuvieran efectos distintos a corto y largo plazo. A corto plazo se podrían esperar unos efectos débiles. Para ilustrar este argumento, véase el caso de una estudiante de 15 años en el momento en el que se nota el cambio de las ratios en 2013. Los recortes no afectarán a todos los conocimientos y las competencias que ha adquirido en sus nue-

2 <www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa/datos-implantacion.html>.

ve cursos previos. En el margen, podría afectarla si necesitase de algún programa de apoyo cancelado. Sin embargo, si es una estudiante que ya ha superado seis años, le queda mucho camino por recorrer en un sistema educativo tensionado por la pérdida de recursos. Si esta pérdida se prolonga durante varios cursos, podría terminar por afectarla. Visto así, quizá todavía faltan años para averiguar los efectos reales de la crisis, y en el futuro se aprecie un efecto cicatriz en quienes comenzaron su escolarización a la vez que se dieron los recortes.

No obstante, de momento hay un argumento en contra de esta idea: las tasas de idoneidad (porcentaje de alumnado que no ha repetido curso) no dejan de crecer —varios años de datos y cifras del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte—. Es decir, cada vez menos estudiantes durante su educación obligatoria, que ya han pasado varios cursos bajo el efecto de la crisis, repiten curso. No se sabe si esto se debe a que las evaluaciones del profesorado son menos exigentes o a que el nivel educativo de los jóvenes ha aumentado. De momento, no se dispone de datos, pero se puede observar qué ha sucedido en el pasado. Por un lado, las competencias en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) se mostraron muy constantes a pesar de los importantes aumentos en el presupuesto educativo en la primera década del siglo *xxi*. Ciertamente, esto sucedió en un contexto en el que la gran afluencia de inmigrantes en un corto espacio de tiempo —España llegó a ser uno de los primeros países del mundo en recepción relativa y absoluta de extranjeros (Martínez García, 2013)— tensionó el sistema educativo, sobre todo en ciertas localidades. Por otro lado, el nivel de competencias asociado a un determinado título educativo también se mostró muy constante a lo largo de 30 años, como se ha visto en el gráfico 1, a pesar de los considerables aumentos presupuestarios y los cambios legislativos.

Como corolario, cabe esperar a que si el efecto cicatriz —se hará notar en la trayectoria educativa la «herida» de entrar en el sistema cuando se han producido los recortes— existiera, sería escaso. La debilidad del efecto tijera, tanto a corto como a largo plazo, puede deberse a que la inversión en educación deja de tener un efecto claramente lineal sobre las mejoras educativas pasado cierto umbral de gasto por alumno. No quiere decirse que la inversión no influya, sino que su efecto pasa a ser mucho más complejo. Por ejemplo, en España, entre los setenta y los ochenta, la inversión pública en educación creció considerablemente, pero en parte porque tuvo que dotarse al país de infraestructuras educativas tanto para garantizar la universalización de la escolarización hasta los 16 años como para hacer frente al *baby boom*.

En el caso de la FP, los recortes más que sobre la calidad del servicio —que también—, posiblemente se han presentado sobre su oferta. El paro ha llevado a

los jóvenes a las aulas a niveles que no se conocían, y los centros no estaban preparados para un crecimiento tan rápido en tan poco tiempo. Incluso en condiciones presupuestarias óptimas, sería complejo cubrir tal aumento de la demanda en tan poco tiempo, pues es necesario abrir aulas nuevas, dotarlas de material, formar y seleccionar profesorado, etc. La escasez de plazas ha hecho que se llegue al punto en el que los ciclos de formación de grado medio (CFGM) se estén encontrando con notas de corte altas, mientras que en bachillerato no hay tal nota.

En conjunto, se observa que el efecto sustitución, debido al paro, domina sobre el efecto renta y el efecto tijera. El hecho de que la gente sin estudios nunca lo haya tenido tan difícil en España desde el punto de vista del empleo atrae potentemente hacia los estudios. Por otro lado, las familias, a pesar de la crisis, han aumentado la inversión que le dedican a la educación. Por último, cabe señalar que el efecto tijera —si produce efectos— es más posible que sea a largo que a corto plazo.

4. Estudiantes contra aprendices

Tras haber analizado la evolución reciente de la FP, se pasará al estudio de las dinámicas sociales y sus tensiones, que ayudan a entender su institucionalización en España. Se empezará, pues, por la tensión entre si el acceso a la FP supone ser más un estudiante o un aprendiz, es decir, si la formación debe desarrollarse en los centros educativos o en otros lugares (Marhueda, 2006). Los empresarios saben qué tipo de cualificaciones necesitan en sus trabajadores, pero pueden ser muy específicas de la empresa, y por tanto, los costes de formación pueden ser muy altos. Por su parte, el Estado puede proporcionar una formación básica más homogénea y cargar con parte de los costes de la formación, aun a riesgo de no acertar con el tipo de competencias que necesita la empresa. Además, pueden intervenir otros agentes sociales, como las ONG. El caso español, que sigue el modelo francés (Merino, 2006), ha consistido en resolver, hasta hace poco, esta tensión hacia el Estado y los centros educativos. En cambio, el modelo dual alemán ha dado mucha más importancia a la formación en la empresa, en lo que se conoce como el *modelo dual*, pues una parte de la formación se realiza en centros educativos y otra, en centros de trabajo. El origen de este modelo puede rastrearse hasta la Edad Media con los gremios de oficios, que formaban aprendices (Euler, 2013). La modernización de la sociedad alemana en vez de acabar con este sistema para potenciar la escolarización formal, lo ha ido modificando. Esta larga evolución hace que el sistema esté muy arraigado no solo en las instituciones educativas y empresariales, sino también en el ámbito social, pues los ayuntamientos y las cámaras de comercio local desempeñan un importante papel en su gestión.

Este sistema exige personal preparado para formar en los centros de trabajo, así como suficientes puestos para los aprendices. Estas necesidades se encuentran con más facilidad si las empresas son de tamaño mediano o grande.

En España todavía es pronto para evaluar su implantación a partir del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (seguido de la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje); pero dadas las profundas diferencias con la tradición alemana, su estructura empresarial y el papel activo de las autoridades locales, así como de las cámaras de comercio durante mucho tiempo, cabe esperar que su desarrollo no sea una copia, sino un nuevo modelo. En cuanto a la evaluación de su implantación, según un informe reciente (Marhuenda, 2015: 39-40):

Desde la Administración educativa, tanto central en tanto que impulsora, como autonómicas en tanto que deseosas de ser pioneras, se ha realizado en muchos casos una puesta en marcha acelerada, atropellada, poco planificada y con falta de seguimiento y control. Todo lo cual ha contribuido a generar un entorno enrarecido dentro del sistema, preocupación en los centros, dedicación decidida pero falta de orientación del profesorado, desigualdad entre el alumnado.

Una implantación de un sistema de formación que tiene a gala hacer de la empresa el centro de la estructura y que, sin embargo, se ha desplegado sin contar con ella, sin atender a sus posibilidades, sin requerirle por sus necesidades, y sin encontrar manera de aproximar la formación a la empresa desde instituciones como las cámaras de comercio o la propia Administración, enviando al profesorado de los centros a realizar una labor para la que no está cualificado.

Por tanto, queda esperar a ver si con el tiempo estos errores se subsanan o si en vez de intentar copiar de forma atropellada y superficial el sistema alemán, se intentan mejorar las experiencias exitosas de integración que ya hay en las empresas, como proponen los autores de este informe.

5. Educación reglada o no

Otra tensión en torno a la FP estriba en la importancia de los procesos formales y de los certificados oficiales de formación frente a los informales o sin reconocimiento administrativo. ¿Qué trabajadores están más cualificados: los que obtienen su saber hacer en el sistema reglado o no reglado, pero certificado, o los que lo obtienen mediante experiencia laboral? La formación formal y certificada cuenta con varias ventajas a su favor. Por un lado, está la homogeneización de la

formación recibida, que facilita el diseño de los puestos de trabajo. Por otro, está la señalización, es decir, una marca de lo que la persona sabe hacer, lo que abarata los procesos de selección y promoción de los trabajadores. Además, favorece la acumulación de capital humano genérico, esto es, aquel que es más fácil que sea productivo en diferentes empresas.

Cuanto más importante sea el papel de la Administración en la definición del puesto de trabajo, más cabe esperar que sea necesaria una certificación formal. El caso extremo son aquellas tareas para las que hace falta una firma con valor de responsabilidad, como puede suceder con un instalador electricista. En el polo contrario, hay ocupaciones con sus propios circuitos de reconocimiento. Por ejemplo, en el caso de los cocineros, la certificación formal puede competir con el reconocimiento de los cocineros con los que se ha trabajado mediante procesos más informales de selección. Asimismo, el sector privado puede desarrollar su propio sistema de certificación no reconocida por el sector público, pero sí por el privado, como, por ejemplo, ciertos cursos de peluquería, certificaciones de manejo de *software*, o, en la formación universitaria, los másteres privados de las escuelas de negocios.

Otra cuestión importante es la certificación de las competencias adquiridas en el desempeño del trabajo, que en España ha establecido el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral y el Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero. Dado el bajo nivel formativo de la población española, sobre todo debido al escaso peso del CMFP y entre la población de más edad, esta regulación responde a la necesidad de reconocer que una persona que lleva muchos años ejerciendo un oficio merece un reconocimiento oficial. El problema es la autonomía con la que los evaluadores de las competencias desarrollan su trabajo, que puede generar incertidumbre y diferencias entre comunidades autónomas a la hora de aprobar las certificaciones de competencias.

En general, en los últimos años se ha hecho un esfuerzo importante por articular mejor la relación entre la FP reglada, continua (para los ocupados) y ocupacional (para los parados), pero como señala Felgueroso (2016), todavía queda mucho por mejorar, especialmente deben facilitarse y flexibilizarse las formas en las que las distintas vías permiten acceder a un título de FP reglada.

6. La selección del alumnado

La selección del alumnado puede operar de varias formas. Por un lado, sin la exigencia de ningún título educativo, tal como sucedía con la FP I de la LGE

de 1970, o con la recientemente implantada FPB de la LOMCE de 2013. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 estableció el requisito del título de ESO para poder acceder al CMFP y de bachillerato para poder acceder al CSFP, o, en su defecto, la aprobación de un examen de acceso. La LOMCE permite el paso al CMFP con el título de FPB o de ESO, y al CSFP con el de CMFP o bachillerato.

La LOGSE planteó claramente las tensiones en torno a la selección del alumnado. La falta de selección en el acceso a la FP I de la LGE hacía que dicho nivel educativo fuese difícil de gestionar por parte del profesorado, sin preparación ni medios para atender a la diversidad y complejidad de un alumnado complicado (Merino, 2003). A pesar de esto, muchos eran los que finalizaban con éxito este ciclo y pasaban al siguiente, a la FP II. Para evitar esta falta de selección, la LOGSE estableció vías muertas —o callejones sin salida—. Uno fue el Plan de Garantía Social (PGS) para quienes no progresaban adecuadamente y se veía difícil que finalizaran la ESO. Los PGS permitían titularse en un nivel inicial de FP, pero no pasar directamente a la FP de nivel medio. La otra vía muerta se estableció en la FP de grado medio (FPGM), que no permitía el acceso directo a la FP de grado superior (FPGS), con la consiguiente frustración del alumnado que deseaba progresar (Merino, 2013). Las pruebas de acceso de un nivel al siguiente para quienes no tenían la titulación deseada resultaron ser de dificultad variable según las comunidades autónomas.

Con este procedimiento, se logró mejorar el nivel académico y el perfil disciplinar del alumnado a costa de tasas de fracaso escolar cercanas al 30 %. Esto condujo al aumento de la desigualdad de oportunidades educativas, pues fueron los estudiantes de origen obrero los más perjudicados por estos mayores requisitos académicos (Martínez García y Merino, 2011).

La LOMCE ha venido a solventar esta situación al recuperar el diseño de la LGE. Por un lado, a los 15 años de edad puede comenzarse la FPB, sin ningún requisito, y, como se ha señalado, con dicho título puede pasarse al CMFP, y a su vez, con este otro título, al CSFP. Así se eliminan los callejones sin salida en los que se habían convertido los niveles inferiores y medios de la FP. Sin embargo, el efecto no querido de esta mejora podría ser recuperar también los problemas asociados a la FP I. Como se ha señalado, la LOMCE elimina los planes de apoyo a la diversidad educativa en cuarto de la ESO en un momento de recortes en la inversión educativa. Esta falta de recursos supondrá que el alumnado necesitado de atención a la diversidad y/o rezagado en su aprendizaje sea derivado hacia la FPB. Como resultado, en las aulas de FPB se formará un grupo con el alumnado que le planteará más dificultades al profesorado, y posiblemente habrá más pro-

blemas de convivencia. Así, la FPB más que en una vía de acceso al mercado de trabajo o al CMFP, se convertirá en una forma de gestionar al alumnado conflictivo. A su vez, servirá para disciplinar al resto, al que se le amenazará si no progresa adecuadamente o plantea problemas de disciplina con ser enviado a estas aulas. Con mucha probabilidad, podrá verse progresar lo que se conoce como *etiquetaje* (Río, 2015).

Ni la LOGSE —y posteriormente la LOE de 2006— ni la LOMCE han tratado adecuadamente la relación entre trayectoria académica, trayectoria profesional y atención a la diversidad en las aulas. La LOGSE cargó el peso sobre la trayectoria académica, con un currículo de ESO más escorado hacia los contenidos orientados al acceso a la universidad (el anterior bachillerato unificado polivalente, BUP) y con poco peso en materias de contenido profesional (la antigua FP I). Además, el perfil del profesorado estuvo muy marcado por el profesorado de bachillerato, de mayor estatus social (los de mayor nivel educativo, licenciados universitarios), acostumbrado a dar clase a un alumnado seleccionado, y no por otros colectivos de profesores que también daban clases en esa franja de edad (de 14 a 16 años), como los de EGB o FP I. La LOGSE fue una ley pensada como comprensiva, pero este exceso de academicismo, así como los callejones sin salida de la ESO y de la FPGM la convirtieron en una ley segregadora —un efecto no querido—, lo que aumentó la desigualdad de oportunidades (Fernández Mellizo-Soto y Martínez García, 2016; y Martínez García y Merino, 2011).

En cuanto a la LOMCE, el problema estriba en que entiende la FPB no como un acceso a la profesionalización, sino como una forma de gestionar al alumnado con dificultades de aprendizaje. Este estigma de la FP I lo consiguió eliminar la LOGSE al aumentar los requisitos académicos para acceder a la FPGM. Esta idea de una FP para «torpes» se reforzó con la introducción de las pruebas externas necesarias para conseguir el título de ESO, conocidas popularmente como la *reválida* (suponen volver a validar lo que el centro ya ha certificado que se sabe). Quienes aprobaban la ESO en su centro, pero no aprobaban estas pruebas externas no obtenían el título de ESO, y por tanto, solo podían matricularse en la FPB.

Si se tiene en cuenta que la LOGSE fue promovida por el PSOE y la LOMCE por el PP, se observa que ambas aproximaciones tienen en común los efectos perversos en el desarrollo de sus leyes debido a su falta de sensibilidad por el tipo de alumnado en las aulas y cómo interactúan con el diseño institucional del sistema educativo. La LOGSE aumentó el fracaso escolar al no reconocer al alumnado con un perfil profesional dentro de la etapa obligatoria de la educación. La LOMCE degradó la FP inicial al retirar de los centros educativos los medios

para atender a la diversidad del alumnado. Llama la atención que Casal, García y Merino (2007) detectan una presión por parte del profesorado y los expertos hacia la diferenciación en tres vías del tronco común de la educación comprensiva (académica, vocacional y de integración social), pero, sin embargo, la LOGSE, la LOE y la LOMCE terminan por reconocer institucionalmente solo dos de estas vías. En el caso de la LOGSE y la LOE, se reconocen la académica y la de integración social, mientras que en la LOMCE, la académica y la profesional. En todo caso, estos autores proponen un sistema más flexible que reconozca la variedad de itinerarios por los que transita el alumnado.

Desde un punto de vista práctico, podría comenzarse por reconocer la realidad de las aulas en la etapa obligatoria, formada por cuatro perfiles de alumnado: los más orientados al acceso a la universidad, más interesados en un perfil académico; los más interesados por ejercer una profesión, orientados hacia una formación profesional selectiva; los rezagados en su aprendizaje, necesitados de refuerzo; y los alumnos con dificultades no cognitivas o sin intereses configurados, necesitados de atención especial. Estos perfiles deben atenderse con cuidado, pues, como señalan Casal, García y Merino (2007), pueden emplearse para aumentar la exclusión social al etiquetar al alumnado en una u otra vía según perfiles socioeconómicos, culturales y étnicos. En cierta medida, la LOE fue más sensible en su desarrollo con esta variedad de perfiles con sus programas de cualificación profesional inicial, que permitían llevar a cabo un refuerzo para obtener el título de ESO, o solo prepararse para un perfil profesional. No obstante, en sus inicios se aplicó con cierta «mala conciencia», pues solo podía accederse a este tipo de programas tras repetir curso, una demora absurda para el alumnado con ganas de aprender un oficio. Esto se debía a que su lógica era sustituir los PGS, es decir, que se pudiera entrar en estos programas tras finalizar la ESO, para mantener la comprensividad, no antes, pues sería romperla *de facto*. Su diseño no fue capaz de superar el modelo de callejones sin salida de la LOGSE, pues la titulación sin ESO seguía sin permitir el paso a algún tipo de educación postobligatoria reglada.

7. El prestigio de la FP

Este es un debate de muy larga duración, el de cómo conseguir mejorar el prestigio de la FP, cómo dignificarla para hacerla más atractiva a estudiantes y empresarios (Carabaña, 1988). Pero, ¿qué es el prestigio? En sociología, desde hace un siglo se estudia el prestigio de las profesiones. La multitud de estudios realizados sobre esta cuestión muestran que es la valoración social, es decir, cómo los miembros de una sociedad otorgan más o menos valor a una posición social vinculada

al mercado de trabajo. El prestigio profesional es el resultado de un conjunto de circunstancias asociadas a la profesión, como el salario medio, el nivel de estudios de quienes la ejercen, la autonomía en su ejercicio, las condiciones de seguridad e higiene en el trabajo, etc. (Carabaña y Gómez Bueno, 1996). Una profesión de bajo salario, ejercida por personas de bajo nivel educativo, en la que la actividad está continuamente supervisada y controlada, desempeñada en una situación de riesgo y suciedad, sin duda, será una profesión con escasa valoración social. Según vayan mejorando cada una de estas dimensiones, mejorará el prestigio de la profesión. Los elementos que más pesan en la configuración del prestigio son los ingresos medios y el nivel de estudios medios de las personas que ejercen la profesión.

Por ello, ser ingeniero es más prestigioso que ser mecánico, y ser mecánico es más prestigioso que ser peón caminero. El prestigio de una médica es mayor que el de una enfermera, y el de la enfermera, mayor que el de la auxiliar de clínica. El prestigio, como se observa, está en la naturaleza de la actividad laboral. Desde una perspectiva funcionalista esto se explicaría, en última instancia, por la relevancia funcional de las ocupaciones. Todas son igualmente necesarias para el correcto funcionamiento de la sociedad, pero unas necesitan más cualificación que otras, implican mayor responsabilidad en su desempeño, etc.

Todo esto puede facilitar que se entienda mejor el debate sobre el prestigio de la FP. El sistema educativo en su conjunto prepara para distintas profesiones. Las trayectorias educativas que preparen para profesiones más prestigiosas serán, por tanto, más prestigiosas. Por mucho que se discuta sobre el prestigio de la FP, el reconocimiento social de una médica es mayor que el de una auxiliar de clínica, y el de una ingeniera es mayor que el de una mecánica. Si se miran los directivos del IBEX 35³, no han estudiado FP. Los pocos que no tienen estudios tampoco estudiaron FP. Por tanto, la FP siempre será menos prestigiosa que la universidad, pero no debido a la calidad de la formación, sino al tipo de ocupaciones para las que prepara.

En la tabla 6 se muestra un índice del nivel de competencias asociado al puesto de trabajo. Mediante un análisis factorial se han construido dos índices: uno que mide las competencias duras, asociadas al puesto de trabajo, y otro que mide las competencias blandas, o cognitivas y no cognitivas. En el primer índice se agrupa el trabajo con tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la realización de cálculos y la lectura y escritura de informes. En las competencias blandas, están la planificación, las relaciones sociales (influencia sobre otras personas en el trabajo) y al aprendizaje. Se aprecia que cuanto mayor es el nivel de

3 <economia.elpais.com/economia/2016/09/23/actualidad/1474626035_949945.html>.

estudios, mayor es el nivel de competencias exigido por el puesto de trabajo. Esto es una muestra de que las profesiones para las que prepara la FP, en promedio, tienen un requerimiento de competencias menor que aquellas para las que prepara la universidad.

Tabla 6. Competencias exigidas en el puesto de trabajo desempeñado por nivel de estudios entre la población asalariada de entre 25 y 64 años.

<i>Nivel de estudios</i>	<i>Competencias duras</i>	<i>Competencias blandas</i>
Primarios	-0,27	-0,28
Secundarios	0	0
CSFP	-0,11	-0,07
Universitarios	0,4	0,41

Fuente: Martínez García (2016c), con datos de la PIAAC (OCDE, 2012).

¿Puede mejorarse el prestigio de la FP? Sí, se puede, y en España hay ejemplos de éxito. En este sentido, Parkin (1984) estudió la estrategia de cierre social y la estrategia de usurpación. Un ejemplo de cierre social es el fin de la FP I de la LGE. Como se ha explicado antes, el antiguo perfil de alumnado de la FP I pasó a engrosar la bolsa del fracaso escolar. A cambio, los que accedieron a los CMFP eran estudiantes que estaban más seleccionados. Pasó lo mismo con los CSFP, al pedir el título de bachillerato o una prueba de acceso para poder cursarlos. En la tabla 2 se ha visto que las tasas de empleo son buenas comparadas con los otros niveles educativos, con tasas próximas a las tasas universitarias en el CSFP. En cuanto a la estrategia de usurpación, esta consiste en atribuirse competencias profesionales de profesiones de más estatus.

Otra forma de mejorar el prestigio de la FP es lograr que prepare para profesiones más prestigiosas. Esto también se ha realizado con éxito en las últimas décadas. La FP hasta los años ochenta estaba dominada por ramas profesionales de cuello azul, es decir, de profesionalización obrera. El posterior aumento de ramas de cuello blanco, como administración, informática, comercio, comunicación, etc. ha supuesto la preparación para profesiones más prestigiosas, y por tanto, un mayor reconocimiento social de la FP. Por último, como señala Merino (2006), también cabe actuar con mejoras estrictamente educativas que la hagan más atractiva tanto para los estudiantes como para el empresariado.

A pesar de que, como se observa, se han implantado varias mejoras, el lamento sobre el prestigio de la FP se mantiene, y será así mientras las profesiones para las que prepara la FP tengan menos reconocimiento social que aquellas para las que prepara la universidad. No obstante, no debe confundirse necesariamente

esta queja con un mal funcionamiento del sistema educativo, sino como el resultado de la jerarquía entre profesiones. Para atenuar este problema, cabe explorar la posibilidad de fusionar más la educación superior, de forma que no quede tan clara la frontera entre universidad y FP, un proceso que ya han iniciado, sobre todo, los centros privados.

8. Conclusiones

En las últimas décadas ha aumentado considerablemente el nivel de estudios de la población residente en España, y como parte de este proceso, también la proporción titulada en FP. Este aumento no parece que haya supuesto una devaluación de las titulaciones, como muestra, por un lado, la constancia del nivel de competencias asociado al título educativo, y por otro, el buen desempeño de sus tasas de empleo. Esta mejora y este reconocimiento en el mercado de trabajo han estado acompañados por una serie de tensiones en torno a la FP que ayudan a entender su institucionalización y sucesivas reformas. Estas tensiones se articulan en torno a varios polos. El primero de ellos es dónde tiene lugar la formación, si en centros educativos o en otros lugares. La evolución reciente en España consiste en dar más importancia a los centros de trabajo, bien mediante la formación dual, bien a través del reconocimiento de competencias por experiencia laboral. En este sentido, cabe destacar otro polo: si la formación debe ser reglada, controlada por el Estado, o no. Este polo se resuelve según las presiones corporativas de diferentes profesiones por buscar reconocimiento legal a sus competencias, así como por mecanismos de selección propios del mercado de trabajo, que escapan al control del Estado. Después, está la cuestión de la selección del alumnado, que plantea la pregunta de cuál es la función de la FP: si preparar para el mercado de trabajo o integrar socialmente a los estudiantes. Cuanto mayor sea la selección del alumnado, mayor será el prestigio de la FP, pero también será mayor la exclusión educativa, como pasó con la LOGSE, y posteriormente con la LOE. La LOMCE modifica esta situación al eliminar la selección, pero cabe esperar que devalúe socialmente el título de FPB. Y por último, está la cuestión del prestigio de la FP. Más allá de las cuestiones estrictamente educativas, se vincula a las ocupaciones para las que prepara. En la comparación global con la universidad, la FP siempre saldrá peor, pues el prestigio social de la profesión médica o de ingeniería es mayor que la de auxiliares de clínica o técnicos superiores. Esto no quita que si se mejora su atractivo educativo, puede atraerse más tanto a estudiantes como a empresarios.

Posiblemente, todas estas tensiones son propias del campo de la FP, por lo que cabe esperar un equilibrio permanentemente inestable entre uno u otro polo, en función de los intereses de los distintos agentes implicados (alumnado; familias; profesorado; empresarios; autoridades educativas; otros agentes formadores, como ONG o empresas especializadas; etc.). Por tanto, solo cabe esperar insatisfacción permanente y reformas continuas en función de estos equilibrios de fuerzas.

9. Referencias

- BOLÍVAR, A. (2015): «The comprehensive school in Spain: a review of its development cycle and crises», *Comprehensive School in Spain: a Review of its Development Cycle and Crises*, 14 (3-4), pp. 347-63.
- CABRERA RODRÍGUEZ, L. J. (1997): «La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970», *Revista de Educación*, 312, pp. 173-90.
- CARABAÑA, J. (1988): «La formación profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio», *Política y Sociedad*, 1, pp. 53-68.
- CARABAÑA, J. y GÓMEZ BUENO, C. (1996): *Escalas de prestigio profesional*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CASAL, J.; GARCÍA, M.; y MERINO, R. (2007): «Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos», *Revista de Educación*, 342, pp. 213-38.
- DELLAS, H. y SAKELLARIS, P. (2003): «On the cyclicality of schooling: theory and evidence», *Oxford Economic Papers*, 55 (1), pp. 148-72.
- DESJARDINS, R. y WARNKE, A. J. (2012): «Ageing and skills: a review and analysis of skill gain and skill loss over the lifespan and over time», *EDU/WKP*, OCDE.
- EULER, D. (2013): *El sistema dual en Alemania. ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?*, Fundación Bertelsmann.
- FELGUEROSO, F. (2016): «El aprendizaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro», *New Skills at Work*, Madrid: JPMorgan Chase & Co.
- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M. y MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2016): «Inequality of educational opportunities: school failure trends in Spain (1977-2012)», *International Studies in Sociology of Education*.
- GARRIDO, L. (2012): «Para un diagnóstico sobre la formación y el empleo de los jóvenes», *Cuadernos del Círculo Cívico de Opinión*, 2, pp. 11-36.
- GARRIDO, L. (2016): «¿Estudias o trabajas?», *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2016*, Madrid: Fundación Ramón Areces.

- GARRIDO, L. y GUTIÉRREZ, R. (2016): «Recuperar para el empleo a los trabajadores menos cualificados», *Cuadernos de opinión*, Madrid: Círculo Cívico de Opinión.
- MARHUEDA, F. (2006): «La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social», *Revista de Educación*, 341.
- MARHUENDA, F. (dir.) (2015): *Formación profesional dual en España: certezas e incertidumbres*, Valencia: Universitat de València.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2008): «El desastroso estado de la crítica al sistema educativo español», *Revista de Libros*, 134, pp. 59-60.
- (2013): *Estructura social y desigualdad en España*, Madrid: La Catarata.
- (2015): «Educación, mercado de trabajo, juventud y ciclo económico», *Panorama Social*, 22.
- (2016a): «Crisis y desigualdad de oportunidades educativas», *Organización y Gestión Educativa*, 24 (5).
- (2016b): «A menor inversión en educación, mayor proporción de estudiantes», *Politikon*, Madrid: Politikon.
- (2016c): «Sobrecualificación de los universitarios y movilidad social», *Papers en prensa*.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. y MERINO, R. (2011): «Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género», *Témpora*, 14, pp. 13-37.
- MERINO, R. (2003): «Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria», *Aula Abierta*, 82, pp. 5-26.
- (2006): «¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España», *Revista Europea de Formación Profesional*, 37 (1).
- (2013): «Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar», *Education Policy Analysis Archives*, 21 (66).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015): *Estadística de estudiantes universitarios*, Madrid: MECD.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2014): *OECD skills outlook 2013. First results from the survey of adult skills*, OCDE Publishing.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2016): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016*, OCDE Publishing.

- PARKIN, F. (1984): *Marxismo y teoría de clases*, Madrid: Espasa-Calpe.
- RÍO, M. (2015): «Procesos de etiquetaje en el éxito escolar», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), pp. 312-20.
- TARABINI, A. y MONTES, A. (2015): «La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales», *Avances en Supervisión Educativa*, 23 (junio).